

# PRODUÇÃO TEXTUAL E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RN NA REDAÇÃO DO ENEM 2014

Sandra Cristina Bezerra de Barros; Isauro Beltran Núñez

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte / [scbbgtp@yahoo.com.br](mailto:scbbgtp@yahoo.com.br) / [isaurobeltran@yahoo.com.br](mailto:isaurobeltran@yahoo.com.br)*

**Resumo:** No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a produção do texto é avaliada na prova de redação, que tem revelado um baixo desempenho por parte dos estudantes. Dessa forma, os resultados dessa avaliação fornecem informações relevantes para que se reflita, de forma crítica, sobre os processos de ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio. O presente trabalho tem como objetivo geral identificar e caracterizar, na prova de redação do ENEM 2014, o desempenho e as dificuldades de aprendizagem de estudantes da escola pública que ingressaram, pelo SISU, na UFRN, em 2015. Os dados foram obtidos dos microdados disponibilizados pelo INEP. Os resultados mostram que, na redação, a nota média dos estudantes da escola pública, considerando a matriz de referência estruturada em cinco competências, foi de 700,17, sendo 8,4% menor se comparada com a média obtida pelos egressos de escolas privadas. A competência que apresentou a menor nota foi a que diz respeito à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos. Supõe-se que esse resultado deve-se ao fato de essa competência exigir, além de uma reflexão crítica sobre o problema tratado no texto, um esforço cognitivo maior, uma vez que é necessário mobilizar conhecimentos de campos disciplinares diferentes para que a proposta formulada seja detalhada e articulada à discussão desenvolvida pelo estudante e ainda respeite os direitos humanos. Esses resultados alertam para a necessidade de as escolas desenvolverem estratégias de ensino que contribuam para a melhoria da produção textual dos estudantes.

Palavras-chave: Redação, ENEM, Ensino, Avaliação.

## 1. Introdução

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) propõe uma reformulação no ENEM. Esse novo exame, que se encontra diretamente ligado às políticas de educação do governo federal brasileiro, está estruturado a partir de três objetivos divulgados pelo Ministério da Educação

(MEC): democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Consta-se que, diferente desse ENEM, o anterior não privilegiava o acesso ao ensino superior público. Dessa forma, somente em 2009, o ENEM, ao ampliar sua função como exame, é utilizado como critério de seleção para o acesso ao ensino superior de algumas instituições públicas.

Em 2014, o ENEM foi utilizado por 1.117 Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, como critério para selecionar estudantes que ingressariam nessas instituições. (MALUSÁ; ORDONES; RIBEIRO, 2014).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o ENEM passa, definitivamente, a ser o critério de seleção para seus ingressantes a partir de 2014, uma vez que a entrada, em 2013, ainda foi, para a maior parte dos cursos, via vestibular, organizado pelo Núcleo Permanente de Concursos, e para outros, via ENEM, uma vez que a universidade determinou, em 2011, que 11 cursos teriam seus estudantes selecionados, exclusivamente, por meio do desempenho nas provas do ENEM.

A UFRN, como instituição federal, tem-se afiliado às diversas políticas do Governo Federal que promovem a democratização do acesso às universidades públicas com ações que possibilitam o acesso de estudantes de escolas públicas nessas instituições. No caso da UFRN, no Plano de Desenvolvimento Institucional atual, uma de suas metas é ampliar o acesso de estudantes das escolas públicas à instituição e desenvolver ações colaborativas com a educação básica, como forma de contribuir com essa finalidade.

Em relação a seu formato, o novo ENEM é composto por provas objetivas em quatro áreas do conhecimento humano: 1) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo a Redação); 2) ciências humanas e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) matemática e suas tecnologias. Nesse formato, ele passou a ter 180 itens de múltipla escolha, 45 para cada uma dessas áreas, além da Redação, e sua aplicação é realizada em dois dias. Juntos, esses itens valem 1.000 pontos.

Conforme o documento básico do ENEM, o exame é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas (BRASIL, 2002). Dessa forma, pressupõe-se que esses itens contemplem um conjunto de competências e suas respectivas habilidades. Essa matriz “foi construída a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC, 1997), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e da matriz de competências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 420).

Além desses itens, o exame também avalia a produção escrita dos estudantes que precisam demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua por meio da elaboração de uma redação. Assim, juntamente com a prova de linguagens, códigos e suas tecnologias, o caderno de provas do segundo dia de aplicação do exame traz uma proposta de redação. Para que seja corrigida, o texto produzido deve conter de 7 a 30 linhas.

### **1.1 A prova de Redação do ENEM: reflexões da problemática em questão**

Considerando-se que o ENEM pode, como afirmou Campos (2012), constituir-se em um poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica, é importante identificar erros e dificuldades de aprendizagem referentes à produção escrita dos estudantes na prova de redação do ENEM a partir do desempenho nela obtido.

Considerando ainda que a redação do ENEM representa uma das notas que garante o ingresso em uma instituição de ensino superior, uma vez que o estudante não pode tirar zero nessa prova, é de suma importância estudar o desempenho dos estudantes egressos do Ensino médio nessa prova como forma de fornecer subsídios para professores que atuam nesse nível a fim de desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias à produção do texto escrito.

Conforme atestam as pesquisas e o próprio resultado do ENEM quanto ao baixo desempenho demonstrado pelos estudantes na prova de redação, o ensino da produção textual tem se mostrado ineficiente na educação básica.

Dessa forma, como afirma Antunes (2010), em sala de aula, o professor esquece-se de trabalhar com aspectos mais globais do texto, tais como: o universo de referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, os esquemas de composição (tipo e gênero), a relevância informativa e as relações com outros textos (a intertextualidade). Segundo ela, “[...] é de extrema importância apreender os elementos que definem o sentido e os propósitos globais.” (ANTUNES, 2010, p. 65)

Constata-se, portanto, que há um descompasso entre o que a redação do ENEM avalia e o trabalho desenvolvido por professores de português nas escolas, sendo importante realizar pesquisas que investiguem as dificuldades e os erros de aprendizagem relativos à produção textual na modalidade escrita formal.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo identificar e caracterizar, na prova de redação do ENEM 2014, o desempenho e as dificuldades de aprendizagem de estudantes da escola pública que ingressaram pelo SISU, na UFRN, em 2015, estabelecendo diferenças entre os estudantes que provêm de escolas públicas e os das escolas privadas.

Assim, este estudo pode dar uma contribuição significativa com dados e informações para se pensar e agir em relação a ações relevantes que ajudem na melhoria da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas no tocante à produção escrita, não só para destacar a importância de se obter uma nota no ENEM, mas, essencialmente, para enfatizar a necessidade de se produzir bons textos como uma competência da língua materna essencial para a cidadania.

## **1.2 A correção da prova de Redação do ENEM**

Para avaliar a produção escrita dos estudantes, a correção da redação está pautada em uma matriz de referência estruturada em cinco competências, e cada uma delas encontra-se dividida em seis níveis, que variam de 0 a 5. Em todas as competências, cada nível tem uma pontuação diferente numa escala crescente de pontos: nível 0 (sem pontuação), nível 1 (40 pontos), nível 2 (80 pontos), nível 3 (120 pontos), nível 4 (160 pontos) e nível 5 (200 pontos).

A primeira competência, demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, diz respeito a questões próprias da gramática, como, por exemplo, sintaxe, regência, concordância, pontuação, morfologia, colocação, e às convenções da escrita, como o uso adequado de letras e acentos. Assim, por meio dessa competência, o estudante é avaliado quanto às estruturas sintáticas empregadas em seu texto e à obediência às convenções na modalidade escrita formal da língua. Nessa competência, para obter a pontuação máxima (200 pontos), o estudante precisa demonstrar “excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro” (INEP, 2013, p. 12), embora sejam aceitos “desvios gramaticais ou de convenções da escrita” (INEP, 2013, p. 12) desde que ocorram de forma excepcional e não caracterizem reincidência.

A segunda competência – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa – refere-se à proposta de redação e ao tipo textual solicitado – o dissertativo-argumentativo. Dessa forma, essa competência avalia se o estudante foi capaz de produzir um texto a partir da temática focalizada na proposta de redação e se construiu um texto fundamentado em argumentos com o propósito de defender um ponto de vista. Assim, só recebe a pontuação máxima, segundo INEP (2013, p. 17), o estudante que “desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Se o texto produzido se configurar como uma fuga ao tema, “quando nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos” (INEP, 2013, p.

15) ou não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativo, receberá nota zero e, portanto, não será corrigido.

A terceira competência – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – está relacionada à capacidade de se defender uma tese relacionada à temática proposta. Assim, o estudante é avaliado quanto à capacidade de selecionar informações de diferentes áreas de conhecimento que sirvam de argumento e, conseqüentemente, seja capaz de relacioná-las, ou seja, consiga conectá-las; organizá-las, tendo em vista a ordem em que os argumentos serão apresentados; e interpretá-las, ou seja, possa contextualizar essas informações em relação ao tema em foco.

A quarta competência – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação – diz respeito aos mecanismos de coesão, responsáveis pela articulação de ideias de um texto, garantindo a concatenação destas e, conseqüentemente, a progressão discursiva. Ressalta Antunes (2005) que a coesão resulta de uma rede de relações por ela denominada de relações textuais, divididas em três tipos: reiteração, associação e conexão. Nessa competência, portanto, o estudante é avaliado quanto à sua capacidade de articular as ideias do texto em conformidade com essas relações textuais.

E, finalmente, a quinta competência – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos – refere-se à necessidade de também apresentar soluções para o problema focalizado no tema da redação de modo a não desrespeitar os direitos humanos. Desse modo, o estudante é avaliado quanto à capacidade de, ao elaborar a proposta de intervenção, sugerir ações de forma objetiva, clara, abrangente e possíveis de serem implantadas. No guia do participante (INEP, 2013, p. 21), estão explicitados dois critérios que, combinados, serão considerados para que essa competência seja avaliada: se há ou não uma proposta e, havendo, se esta apresenta ou não um detalhamento dos meios para sua realização.

Na proposta de Redação do ENEM 2014, o tema focalizado sobre o qual o estudante deveria produzir um texto dissertativo-argumentativo foi “Publicidade infantil em questão no Brasil”. Fizeram parte da proposta três textos motivadores que devem servir apenas para despertar no estudante uma reflexão acerca do tema proposto. O primeiro é um excerto adaptado do texto de Barba e Idoeta, retirado da página da BBC Brasil. Nele, há a explicação da resolução da Conanda, a qual estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança cujo objetivo seja o de persuadi-la a consumir algum produto por meio do uso de desenhos animados, de cores chamativas, de personagens infantis, de linguagem infantil, de trilha sonora, de oferta de brindes), explicitando que essa atitude ocasionou um debate entre quem é a favor (ONGs de defesa das crianças e dos adolescentes e pais) e quem é contra (agências publicitárias e empresas que têm produtos

licenciados). Esse excerto ainda ressalta a posição dos empresários que não aceitam a legibilidade do Conanda, por existir uma agência regulamentadora da publicidade brasileira que, segundo eles, é quem deveria tratar desse assunto.

O segundo texto motivador, um infográfico publicado pela Folha de São Paulo, retrata como alguns países, inclusive o Brasil, lidam com a publicidade infantil. Da leitura desse texto, constata-se que Estados Unidos, Brasil e Austrália, embora não possuam leis nacionais específicas relativas a esse tipo de publicidade, têm normas e acordos com o governo; Canadá (Quebec) e Noruega a proíbem totalmente; França e Chile recomendam consumo moderado e alimentação saudável (alimentos como lanches vendidos por redes de *fast foods* por meio de kits especiais para crianças, inclusive com brinquedos é alvo de publicidade), e o segundo ainda proíbe parcialmente a publicidade infantil, restringindo horários para a sua exibição e proibindo para certas faixas etárias; Reino Unido, Irlanda, Itália, Suécia, Dinamarca, Bélgica e Coreia do Sul também proíbem parcialmente. Por fim, além da proibição parcial, na Suécia e no Reino Unido, personagens famosos de desenho animado não podem aparecer em anúncios de alimentos para crianças.

O terceiro e último texto motivador, um excerto adaptado do livro “A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil”, de Vasconcelos e Silva (2012), alerta para a necessidade de preparar a criança em relação à divulgação de produtos a ela dirigidos, enfatizando que é um ser humano em processo de formação e, em razão disso, vulnerável às influências. Com esse alerta, conclui que, somente com esse preparo, a criança poderá se tornar um adulto consciente em relação ao consumo, ou seja, ciente de suas reais necessidades e de suas responsabilidades para consigo mesma e para o mundo.

### **1.3 Erros e as dificuldades de aprendizagem**

O erro, na aprendizagem escolar, quase sempre foi considerado como sinal de fracasso, recebendo um tratamento sentencioso e conduzindo a alguma punição. Na escola conhecida como tradicional, o erro é contrário à aprendizagem, pelo que é equivalente a um desvio não desejado da aprendizagem. Conseqüentemente, deve ser eliminado. Nas pesquisas sobre a aprendizagem, o erro tem sido objeto de estudo na psicologia cognitiva, na inteligência artificial, na neurociência, na linguística, na filosofia e na antropologia, dentre outras áreas de conhecimento.

Segundo Núñez e Ramalho (2012, p. 23),

O erro pode ser definido em termos do desvio da resposta do estudante em relação ao padrão estabelecido ou ao modelo de atividade (NUÑEZ, 2009). Se considerarmos a aprendizagem como um tipo de atividade que tem como uma das finalidades fazer o estudante passar de um estado de desenvolvimento A para outro estado A+1, o erro é, nessa passagem, uma manifestação das dificuldades de aprendizagem e, assim sendo, uma

ferramenta importante no processo de aprendizagem. Não obstante, supõe-se que no estado A+1 o estudante não cometa os erros manifestados no processo.

O erro assume formatos diferentes, de acordo com o referencial teórico adotado. Na perspectiva condutista, ele é um elemento negativo, indesejável para a aprendizagem. No entanto, como já foi dito, nas perspectivas que atribuem importância aos processos de aprendizagem e à participação ativa dos estudantes nesses processos, durante a aprendizagem, ele é uma oportunidade de aprender. Dessa forma, ele é inevitável no processo. No final do processo da aprendizagem, o erro se manifesta como consequência de dificuldades de aprendizagem não superadas. Esse último tipo de erro, o do final desse processo, diz respeito às avaliações da aprendizagem, uma vez que essas provas são resolvidas por estudantes que finalizaram o ensino médio.

Ao relacionar os erros com as dificuldades de aprendizagem, Núñez e Ramalho (2012, p.24) afirmam que

Os erros se relacionam com as dificuldades de aprendizagem na medida em que são consequência e manifestação delas. As dificuldades de aprendizagem levam a determinados tipos de erros durante a aprendizagem e também no final da aprendizagem, quando os alunos não conseguem resolver as dificuldades para aprender. Dessa forma, as análises dos erros nas provas sinalizam para dificuldades características e sistemáticas na aprendizagem.

Antes de teorizar sobre erros e dificuldades de aprendizagem referentes à produção de textos, é válido destacar que, em se tratando da Língua Portuguesa, não se pode afirmar que uma pessoa fale errado e outra, corretamente. Os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística já revelam que a língua é heterogênea, e, em razão disso, existem variedades que se adequam à determinada situação comunicativa, e não à outra. Assim, considerando que, na prova de redação do ENEM, a variedade exigida é a norma padrão do português na modalidade escrita, vamos encontrar erros relativos a essa variedade, identificados a partir das competências presentes na matriz de referência, citados anteriormente.

De acordo com Santos (2015), o estudante, em seu dia a dia, já domina a modalidade oral da língua portuguesa e, por isso, no processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita, há uma interferência dessa oralidade na sua produção escrita, causando problemas que vão desde a grafia de palavras até a organização textual.

Além disso, segundo Faraco (2002), o ensino da norma padrão do português na modalidade escrita deveria ter como prioridade as práticas de leitura e produção textual, não havendo apenas a memorização de regras da gramática ou atividades que privilegiam somente a classificação dos termos dissociadas do uso da língua, como o ensino tradicional fez durante anos e

ainda repercute nos dias atuais. Por essa razão, há ainda muita deficiência na produção textual dos estudantes quanto ao uso da norma padrão escrita.

De acordo com Antunes (2009), as deficiências mais significativas presentes na produção de gêneros escritos na escola não são decorrentes de “competências locais, ligadas a paradigmas linguísticos, principalmente aqueles de teor gramatical”. A autora afirma:

[...] o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é *ter o que dizer*. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p. 167)

## 2. Metodologia

A pesquisa científica, na área da educação, deve respeitar a natureza dos objetos de estudos dessa área, pautada não só pela objetividade, como também pela subjetividade e pela natureza polissêmica destes (NUÑEZ e RAMALHO, 2012). Considerando isso, o presente estudo assume uma perspectiva que combina, de forma dialética, as dimensões quantitativa e qualitativa com base na filosofia dialética, como proposta por Nuñez e Ramalho (2012).

A dimensão quantitativa diz respeito ao reconhecimento de dados quantitativos que caracterizam a extensão do estudo, enquanto a qualitativa reflete os sentidos e as interpretações que, dentro do quadro teórico de referência, é feito pelos pesquisadores (MINAYO, 2010).

Os dados deste estudo, relativos ao desempenho dos estudantes na redação do ENEM 2014, os quais ingressaram na UFRN em 2015, foram obtidos dos relatórios pedagógicos do ENEM, elaborados pelo Setor de Estatística da Comperve, baseados nos metadados disponibilizados pelo INEP. Esses dados se referem às notas médias obtidas em cada competência pelos estudantes de escolas públicas e privadas, sendo um total de 6.831.

Privilegiou-se analisar as competências que apresentaram um índice de desempenho menor para determinar, em termos hipotéticos, os “erros” dos estudantes e correlacioná-los com possíveis dificuldades de aprendizagem, a serem levantadas na literatura sobre a temática em questão.

A metodologia de análise de erro tem sido amplamente usada como estratégia para um ensino que potencializa a atividade consciente da aprendizagem dos estudantes e para a identificação e a sistematização das dificuldades de aprendizagem que persistem após finalizada a etapa de aprendizagem dos conteúdos, no contexto da aferição.



Neste estudo, o erro é entendido como manifestação das dificuldades de aprendizagem. O erro, segundo Nuñez (2009), é compreendido como um desvio do conhecimento, no que concerne ao conhecimento aceito pela disciplina científica.

### 3. Resultados e discussões

Na tabela 1, estão explicitadas as notas dos candidatos que ingressaram na UFRN em 2015, oriundos da escola pública e da privada, na redação do ENEM 2014. Nela, consta o somatório de todas as notas gerais da redação divididas pelo número de participantes.

Os resultados mostram que, na redação, a nota média dos estudantes da escola pública, considerando a matriz de referência estruturada em cinco competências, foi de 700,17, sendo 8,4% menor se comparada com a média obtida pelos egressos de escolas privadas. Constata-se, então, que não há uma diferença significativa quanto ao desempenho de ambos nessa prova. Verifica-se também que obtiveram a mesma nota mínima, e as notas média e máxima se diferenciam apenas por 64,3 e 20 pontos, respectivamente. Infere-se, a partir desses dados, que tanto a escola pública quanto a privada não apresentam diferenças significativas quanto ao ensino da produção escrita.

**Tabela 1 – Média da nota final da Redação**

<b>Nota</b>	<b>Pública (RN)</b>	<b>Privada (RN)</b>
<b>Mínimo</b>	500.0	500.0
<b>Média</b>	700.2	765.2
<b>Máxima</b>	980.0	1000.0

Fonte: Comperve/UFRN

Na tabela 2, estão as notas desses estudantes em cada competência. O resultado geral se mantém quando se analisa essa tabela, uma vez que tanto os alunos da escola pública quanto os da privada tiveram o mesmo desempenho se comparadas as competências entre si, ou seja, não há diferenças significativas entre eles. Assim, considerando-se uma escala da maior nota à menor, verifica-se que esses alunos apresentaram o mesmo resultado. Dessa forma, em uma escala crescente de notas das competências, eles tiveram a mesma sequência: 4, 2, 3, 1 e 5, embora exista diferença de notas entre essas competências.

**Tabela 2 – Notas médias segundo cada competência da prova de Redação**

<b>Competências</b>	<b>Tipo de escola do Ensino Médio</b>		
	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	
Nota média da competência 1	143.8 (1)	153.1 (1)	9,3
Nota média da competência 2	145.3 (3)	158.6 (3)	13,3

Nota média da competência 3	142.4 (2)	156.8 (2)	14,4
Nota média da competência 4	147.5 (4)	160.8 (4)	13,3
Nota média da competência 5	119.1 (5)	135.9 (5)	16,8
<b>Nota média da Redação</b>	<b>698.1</b>	<b>765.2</b>	

Fonte: Comperve/UFRN

A competência que apresentou a menor nota foi a que diz respeito à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos. Supõe-se que esse resultado deve-se ao fato de essa competência exigir, além de uma reflexão crítica sobre o problema tratado no texto, um esforço cognitivo maior, uma vez que é necessário mobilizar conhecimentos de campos disciplinares diferentes para que a proposta formulada seja detalhada e articulada à discussão desenvolvida pelo estudante e ainda respeite os direitos humanos. Outra hipótese para esse baixo desempenho estaria relacionada à falta do hábito de leitura por parte dos estudantes. Para Garcez (2012, p. 7), “[...] a leitura é uma das formas mais eficientes de acesso à informação.” E, segundo Antunes (2005, p. 23), o estudo da língua no âmbito escolar ocorre “[...] sem muito estímulo à leitura”.

Além disso, o segundo texto motivador, o infográfico, na medida em que apresenta como os países lidam com a publicidade voltada para a criança, sugere medidas que poderiam ter sido utilizadas pelo estudante quando elaborasse sua proposta de intervenção caso se posicionasse a favor da resolução do Conanda.

De acordo com SANTOS (2012), no âmbito escolar, professores “[...] não têm conseguido fazer com que os alunos alcancem uma escrita eficiente, mesmo diante dos avanços das pesquisas nas mais diversas áreas da linguagem.” Ela destaca dois aspectos responsáveis para que os estudantes não consigam desenvolver a habilidade da leitura e da escrita. O primeiro é o fato de o trabalho com a leitura e a escrita ficar somente sob a responsabilidade do professor de português, inexistindo um trabalho integrado com os demais professores. O segundo diz respeito à ênfase dada pelo professor ao ensino da gramática, tornando-o prioritário.

Apesar dessa prioridade dada ao ensino da gramática, percebe-se também que tanto os estudantes da escola pública quanto os da privada apresentaram a menor nota na competência 1, se comparadas com as notas das competências 2, 3 e 4. Essa competência avalia o domínio da modalidade escrita formal. Pressupõe-se que esse resultado seja decorrente da forma como ensino dessa modalidade é feito nas escolas, uma vez que, de acordo com Travaglia (2009), a recorrência de erros se deve ao ensino descontextualizado da gramática, com base apenas em regras gramaticais que, quando não entendidas, concretizam-se em desvios da norma padrão na escrita dos estudantes.

#### 4. Conclusões.

Esses resultados alertam para a necessidade de as escolas desenvolverem estratégias de ensino que contribuam para desenvolver tanto a habilidade de leitura quanto de escrita dos estudantes. Para isso, segundo Antunes (2005, p. 213), é necessário que o ensino escolar da língua escrita seja mais eficaz e, assim, “[...] deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros de cuja circulação social somos agentes e testemunhas.” Ressalta a autora (ANTUNES, 2005, p. 214) também que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela.”

Consideramos que os resultados deste estudo podem servir de referencial para que os professores reflitam, de forma crítica, sobre o ensino da escrita e da leitura na escola e intervenham para contribuir com o desenvolvimento de ambas as habilidades, tão necessárias no mundo contemporâneo para que os estudantes exerçam a sua cidadania.

#### 5. Referencias bibliográficas.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. [online]. 2011, vol.19, n.70, p. 107-125.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Enem: documento básico. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CAMPOS, C. M. A escola de ensino médio e o novo ENEM. Doc Database pdf E-book, 2012. Disponível em: <<http://www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonovoenem.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FARACO, C. A., 2002. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In: Marcos Bagno (org.), **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola, p. 37-61.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. Os mitos que cercam o ato de escrever. In: \_\_\_\_\_. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 1-11.

INEP. **A redação no Enem 2013:** guia do participante. Disponível em://download.inep.gov.br/educação\_basica/enem/guia\_participante/2013/guia\_participante\_redacao\_enem\_2013.pdf.Acesso em: 10 fev. 2017.

LAVILLE, C; DIONNE, I. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O ensino do conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde.** 12ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 2010.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livros, 2009.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. **Estudos de erros e dificuldades de aprendizagem:** as provas de Química e de Biologia do Vestibular da UFRN, Natal: EDUFRN, 2012.

SANTOS, M. M. H. Competências e habilidades na prática escrita: trabalhando com a redação do Enem, 2012, Anais do CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo>. >. Acesso em 05 fev. 2017.

SANTOS, P. S. A redação nas séries finais do ensino fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19178/1/2015>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. R. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras, Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, maio/ago, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a05v94n237.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.